

## *A motivação na aprendizagem da língua inglesa*

DorildesMichelon\*

**Resumo:** A crença de que a motivação é um aspecto relevante no êxito da aprendizagem deu origem a este estudo, objetivando um aprofundamento teórico do assunto. O mesmo foi direcionado para a compreensão do tema, o estudo de teorias motivacionais oriundas de outras áreas da psicologia que são relacionadas à motivação para a aprendizagem da língua estrangeira, e o entendimento de fatores que interferem nessa motivação focalizados no esquema de componentes motivacionais elaborado por Dörnyei (1994a). Procurou-se, desta forma, contribuir para a compreensão de aspectos envolvidos na motivação do aluno para a aprendizagem da língua inglesa e abrir caminho para pesquisas nesta área.

**Palavras-chave:** motivação, aprendizagem, Língua Inglesa.

**Abstract:** The belief that motivation is an important aspect for success in learning gave rise to the present study, aiming at getting a theoretical basis on the theme and on some related factors. The study was addressed to the understanding of motivation and psychology theories related to motivation for the learning of a foreign language, and to the comprehension of factors concerning motivation, based on the framework of motivational components elaborated by Dörnyei (1994a). This study was an attempt to contribute to the understanding of aspects involved in the motivation of the student for the learning of the English Language as well as to encourage other studies in this area.

**Key-words:** motivation, learning, English language.

\* Professora de Língua Inglesa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, campus de Frederico Westphalen, mestre em Estudos Lingüísticos pela UFRGS.

## Introdução

Acredita-se que a motivação do aluno é um fator determinante e fundamental para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira (LE), pois, para que haja aprendizagem, é necessário que haja, ao mesmo tempo, envolvimento do aluno. Segundo Crookes e Schmidt (1991:480) a motivação se torna importante "na medida em que controla o engajamento e a persistência nas tarefas de aprendizagem"<sup>1</sup>. Isso pode ser perfeitamente percebido no desenvolvimento de atividades em aula, através da observação do comportamento do aluno, principalmente no que se refere ao interesse, ao esforço e à persistência presentes em uns e ausentes em outros. A desmotivação se revela, entre outros fatores, pela falta de interesse, pela falta de atenção, pela não valorização da disciplina, e pelo não envolvimento nas tarefas propostas pelo professor. A observação desses aspectos evidencia a existência de elevado número de alunos desmotivados em sala de aula, no Ensino Fundamental-aspecto já confirmado no estudo sobre o livro didático nacional de LE (ALMEIDA FILHO et al., 1991) - e no Ensino Médio.

A percepção desses comportamentos, opostos ao esperado pelo professor, tem levado professores preocupados com a qualidade de seu ensino a implementar ações na tentativa de motivar seus alunos. No entanto, pouco é sabido a respeito desse fenômeno - motivação- tão complexo e que se mostra tão presente e capaz de interferir de maneira tão intensa nas aulas. Assim sendo, ao querer despertar a motivação, corre-se o risco de adotar procedimentos pouco produtivos ou falhos, que acabam, às vezes, interferindo na motivação do professor. É possível que muitos professores de inglês, tendo percebido a importância da motivação e a presença de alunos desmotivados em aula, já tenham se perguntado o que fazer, e como fazer, para motivar os alunos para a aprendizagem. Estas respostas exigem o conhecimento dos fatores que interferem na motivação. Isso levou a um aprofundamento no assunto, iniciando pela busca de um entendimento da motivação e, especificamente, o estudo de sua influência para a aprendizagem de língua estrangeira, aspectos enfocados neste estudo.

### 1 Entendendo a motivação

Procurando entender a motivação, encontra-se uma variedade de interpretações originadas em linhas de pensamento diferentes. Essas linhas levam em conta fatores externos e internos ao indivíduo, o que proporciona uma variedade de conceitos e abordagens teóricas. Em linhas gerais, parece haver consenso de que a motivação determina o comportamento humano, dando-lhe energia e direção. Portanto, tentativas de conceituação estão relacionadas a teorias de comportamento, que são complexas (DÖRNYEI, 1998).

A motivação é descrita sob ângulos diferentes. Entre as teorias que descrevem o comportamento humano, Dörnyei (1998) cita duas correntes: a) psicólogos motivacionais, que vêem o ser humano como indivíduo e não como ser social e, por isso, buscam motivos internos para justificar os comportamentos; b) psicólogos sociais, que vêem a ação como função do contexto social e procuram medir os padrões comportamentais pelas atitudes sociais do indivíduo.

---

<sup>1</sup> Todas as traduções são de responsabilidade da autora.

Outros autores a descrevem sob as visões cognitivista e behaviorista. A visão psicológica cognitivista salienta os pensamentos e crenças do indivíduo que são transformadas em ações e explica a motivação como um fenômeno mais profundo e inobservável, em que a diferença está no tipo de motivação e no poder da auto-recompensa. Os tipos de motivação são nomeados na literatura segundo os motivos que levam o indivíduo a motivar-se; por exemplo, a motivação para o trabalho, para a aprendizagem, etc, ao passo que a auto-recompensa se refere aos resultados obtidos a partir do comportamento motivado. Essa visão abrange três correntes fortes: 1) a Teoria dos Impulsos, segundo a qual a motivação emerge de impulsos inatos básicos. DAVID AUSUBEL (1968, *apud* BROWN, 1994:35) enumera seis categorias de impulsos inatos que levariam o ser humano à ação: exploração, manipulação, atividade, estímulo, conhecimento e realce do ego; 2) a Teoria da Hierarquia das Necessidades, baseada na pirâmide das necessidades elaborada por Maslovv (MASLOW, 1970), segundo a qual o ser humano só se motiva para atingir objetivos que satisfaçam seus níveis de necessidade; e 3) a Teoria do Autocontrole, em que a motivação emerge da capacidade do indivíduo em fazer escolhas ou decidir por si mesmo (BROWN, 1994).

A visão behaviorista focaliza o papel da recompensa e do reforço na motivação. Segundo o modelo condicionante de SKINNER (*apud* BROWN, 1994), as ações humanas são motivadas por uma recompensa antecipada, ou seja, o ser humano tem a habilidade de prever uma recompensa futura para seu comportamento. Essas recompensas servem para reforçar o comportamento e levam à persistência. Quando há antecipação da recompensa fora e além do comportamento - recompensas externas, como, por exemplo, prêmios, notas, e valores monetários, - tem-se a motivação extrínseca. A motivação intrínseca ocorre quando não há recompensa aparente pela realização da tarefa, a não ser a tarefa em si. (BROWN, 1994).

Logo, pode-se entender a motivação integrando visões comportamentais e cognitivistas e considerando a interação do indivíduo no meio em que vive. O indivíduo, ao nascer, traz consigo impulsos inatos que geram necessidades e resultados potenciais, bem como influenciam as crenças e valores, tanto pessoais como sociais. As crenças e valores, que são, também, influenciadas pelo contexto social, se refletem em suas atitudes. A partir de suas crenças e valores, o indivíduo faz escolhas, manifesta seu querer, e essas escolhas passam a ser seus objetivos. O desejo de atingir esses objetivos, somado às atitudes favoráveis a sua própria realização, levam-no a despende esforço, a agir. A manutenção desse esforço ocorre na medida em que haja perspectiva de satisfação de alguma de suas necessidades. A necessidade satisfeita - o objetivo alcançado - propicia-lhe um sentimento de satisfação que fortalece sua autoconfiança e o estimula a despende novo esforço para atingir outro objetivo.

O entendimento da motivação, portanto, requer uma compreensão do indivíduo como ser humano inserido num contexto social no qual interage, modificando-o e sendo modificado. A interação com o meio afeta seu sistema de crenças e valores, tornando-os mutáveis. Como os objetivos são escolhas do indivíduo, eles podem variar conforme o momento em que o indivíduo se encontra e podem, também, ter valoração diferenciada, dependendo desse momento. O valor subjetivo atribuído ao objetivo está estritamente ligado ao grau de motivação do indivíduo para o cumprimento desse objetivo. Esta afirmativa vem ao encontro do que afirmam CLEMENT e KRUIDENIER (1983), ao se referirem à motivação para a aprendizagem da L2, que o tipo de motivação e sua força não são detenninados por um princípio generalizado, mas sim, em termos de *quem aprende o quê e onde*.

A motivação, como se vê, parece não ser a soma de uma série de fatores internos e externos, mas, como sugere DÖRNYEI (1998), a soma de vários fatores internos, que dependem de características individuais, influenciados pelo meio e que levam o aprendiz a querer aprender.

A interpretação do conceito de motivação também difere dependendo do ponto de vista de pesquisadores, por um lado, e professores, por outro. TREMBLAY e GARDNER (1995:507) afirmam que.

ao descrever um aluno motivado, professores incluíam características como "esforço, persistência e atenção, que são conceitos significativos na descrição do comportamento motivacional". Ao fazerem isso, os professores não estão considerando os motivos que levam o aluno a estudar - motivos que são o objeto de estudo de pesquisadores - mas fazem essa descrição a partir da observação de que o aluno realmente estuda ou corresponde ao comportamento esperado pelo professor. Portanto, o conceito de motivação validado pelos professores não tem sido adotado pelos pesquisadores da Segunda Língua (L2) (CROOKES e SCHMIDT, 1991).

De fato, o comportamento motivado é visível aos olhos de qualquer observador, no caso o professor; mas os antecedentes motivacionais - assim nomeados "os fatores que não podem ser prontamente percebidos por um observador externo, mas influenciam o comportamento motivacional do aprendiz por sua influência afetiva ou cognitiva" (TREMBLAY e GARDNER, 1995:507) - que são internos, mutáveis e próprios de cada indivíduo, são difíceis de serem observados. Esses antecedentes motivacionais constituem-se em objeto de estudo de pesquisadores. Do exposto, parece emergir a consciência de que ambos, pesquisadores e professores, vêem a motivação sob ângulos inversos: os primeiros procurando evidenciar as origens do processo motivacional que causam determinado resultado - positivo ou não; e os segundos procurando influenciar esse processo a partir de seu resultado.

Outro aspecto diferenciador, no que se refere ao entendimento da motivação entre professores e pesquisadores, está no fato de que professores parecem ver a motivação como algo mais imediato, presente, como a participação do aluno nas atividades em aula ou o modo como aceita as mensagens dadas em aula; enquanto que os pesquisadores parecem ver a motivação como um processo mais longo e mais duradouro, no qual é preciso ter, por exemplo, idéias claras do que se quer - objetivos definidos-, propósitos firmes na busca desses objetivos, autoconfiança e crença de que é um resultado possível de ser alcançado. Essa visão de pesquisadores se mostra mais coerente com o que se observa na prática em sala de aula, onde se percebe que aquele que quer aprender aprende, em que pesem as deficiências do professor, do material utilizado, e apesar do contexto. Para o aluno altamente motivado, "as ajudas que ele possa receber do contexto educacional - professor, livros, meios auxiliares, etc. - tornam-se secundárias" (GOMEZ, 1999:53). O importante, portanto, é voltar a atenção para os alunos considerados não motivados e desencadear ações que lhes despertem aspectos motivacionais. Para tanto, é necessário saber o que os motiva e isso implica investigar e conhecer os antecedentes motivacionais.

A literatura existente não permite uma descrição significativa do construto motivacional, sendo possíveis apenas algumas considerações. Foi visto que a motivação não é estática mas um processo que muda com o tempo; que varia de pessoa para pessoa; que a necessidade de aprender, as atitudes favoráveis em relação à atividade e o desejo de atingir objetivos estabelecidos levam o aprendiz a despende esforço na realização de tarefas, esforço este que leva ao aprendizado; que o comportamento é motivado pelo valor da tarefa em si e não só por recompensas externas à atividade; e, ainda, que o processo motivacional é o resultado de vários motivos internos influenciados por fatores externos ao aprendiz. Parece que a motivação se mantém enquanto o foco de interesse em alcançar o objetivo sustenta o esforço necessário para o fim colimado, ou até o surgimento de outro interesse, que deslocaria o foco para outro objetivo, direcionando o indivíduo a se esforçar para alcançar resultados visando a este novo objetivo.

Considerando a variedade de concepções e os aspectos comentados, pode-se dizer que a motivação é um fenômeno complexo para o qual ainda não há uma definição abrangente e adequada. Para fins deste estudo, adotou-se a definição oferecida por Dörnyei, (1998:118) que sintetiza várias concepções, definindo-a como

um processo através do qual uma certa soma de forças instigadoras crescem, iniciam a ação e persistem até que outras forças apareçam para enfraquecê-la e, em consequência disso, terminar a ação, ou mantê-la até o resultado planejado ter sido alcançado.

Esse processo pode acontecer em áreas específicas, como o trabalho, a aprendizagem e outras, dando origem a tipos diferentes de motivação. Entre os abordados na literatura encontra-se a motivação para a aprendizagem e, mais especificamente, a motivação para a aprendizagem da Língua Estrangeira (LE), enfocada a seguir.

## **2 A motivação para a aprendizagem da LE**

Apesar de a maioria dos professores e pesquisadores compartilharem a idéia de que a motivação é um dos fatores-chave para o sucesso no aprendizado da LE, a discussão sobre o tópico ainda é limitada e a ênfase tem sido colocada nas atitudes e em outros aspectos psicológicos sociais da aprendizagem.

A motivação para aprender a L2 e a LE se reveste de características especiais devido à natureza e funções específicas da língua em si. Segundo Dörnyei (1998:118), a língua é, ao mesmo tempo "a) um sistema de códigos de comunicação" e, como tal, é uma disciplina escolar, "b) parte integrante da identidade do indivíduo" e também "c) o mais importante canal de organização social incorporado na cultura da comunidade onde é usada".

Essas características diferenciam a motivação para o aprendizado da L2/LE da motivação para o aprendizado de outras disciplinas nos aspectos que se referem à "identidade" e à "incorporação de elementos de cultura" de outra língua (Gardner, 1985). Além de englobar fatores cognitivos e comportamentais, abrange características da personalidade e dimensões sociais. Dickinson (1995) reconhece a natureza especial da aprendizagem da língua, não só pelos motivos já citados, mas também pela probabilidade de uma capacidade lingüística inata.

A aprendizagem da LE também se diferencia da aprendizagem da língua materna ou da L2, por fatores como "motivação, exposição à nova língua fora da sala de aula, intensidade do ensino e aprendizagem, fatores pragmáticos importantes, contexto social, professores nativos versus não nativos, ..." (NICKEL, 1998:3). A aquisição da L2 se dá em contextos em que a aprendizagem está, no mínimo, parcialmente incorporada ao meio onde a língua alvo é falada, ou seja, seu domínio se dá através da exposição direta à língua ou pela instrução formal acompanhada da interação freqüente com a comunidade lingüística alvo (DÖRNYEI, 1990). A aprendizagem da LE implica aprender a língua alvo em contextos acadêmicos/ instrucionais sem interação regular com a comunidade lingüística alvo (DÖRNYEI, 1990). Portanto, o principal aspecto diferenciador é o contexto de aprendizagem. A aprendizagem da L2 acontece em contextos formais e informais, concomitantemente, enquanto que a aprendizagem da LE está mais estreitamente relacionada a contextos formais. Assim, pode-se pressupor que atitudes, interesses e valores sejam diferentes em cada contexto e, com isso, a motivação para a aprendizagem da LE e a motivação para a aprendizagem da L2 se revestem de características diferentes, abrangendo variáveis que são particulares a cada uma delas.

Apesar das diferenças mencionadas acima, o processo de aprendizagem da língua, especialmente nos primeiros estágios, e a aprendizagem de outras disciplinas têm muitos aspectos em comum. Por isso, teorias educacionais de motivação tornam-se relevantes ao tratar-se da aprendizagem de L2/LE (DICKINSON, 1995).

Entre essas teorias, destaca-se a Teoria das Atribuições (Dickinson, 1995). Segundo a mesma, o indivíduo busca causas para seu sucesso ou fracasso. Sua percepção dessas causas tem influência na percepção do desempenho futuro. Quatro causas são as apontadas pelo autor como razões para o sucesso ou o fracasso, e são categorizadas por três critérios: a) segundo sua estabilidade; b) pelo fato de serem externas ou internas; c) e por serem controláveis ou não. São elas: habilidade - interna e estável -, dificuldade da tarefa - externa e estável -, esforço - interno, mutável e sob o controle do aprendiz -, e sorte -externa, mutável mas não sob o controle do aprendiz.

Segundo Child (1994, *apud* DICKINSON, 1995). os alunos que atribuem seu fracasso a causas externas tendem a não persistir quando fracassam; os que acreditam que é devido a causas internas tendem a persistir. Esses últimos, que acreditam que o sucesso ou o fracasso está sob seu controle, que depende de si próprios, tendem a conseguir mais do que aqueles que acreditam que está fora de seu controle. Neste caso, o sucesso realça a motivação que leva à possibilidade de sucesso. Dickinson (1995:171) sugere, assim, que o sucesso na aprendizagem leva à motivação maior somente os alunos que acreditam ter o controle das causas do sucesso ou do fracasso, isto é, aqueles que aceitam a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso, que reconhecem que isso resulta do esforço pessoal e não da habilidade ou sorte, e acrescenta que "o sucesso realça a motivação apenas em aprendizes que estão concentrados nos objetivos da aprendizagem, ou seja, que estão intrinsecamente motivados".

Esta asserção vem esclarecer uma grande incógnita no estudo da motivação no que se refere a seu efeito no sucesso ou vice-versa. Os pesquisadores posicionam-se de forma divergente ao tratar da questão: alguns, por exemplo Strong (1984, *apud* FREEMAN e LONG, 1991), sugerem que o sucesso precede e causa a motivação, enquanto outros, como Gardner (1985), afirmam que a motivação vem primeiro.

Gass e Seiinker (1994) observam que o sucesso pode inspirar confiança que leva a um sucesso ainda maior, mas também pode inspirar superconfiança, induzindo o indivíduo a despendar menos esforço na realização da tarefa e, conseqüentemente, ao fracasso. Isso está relacionado com o grau de dificuldade da tarefa: a que é muito fácil não instiga ao desafio; a que é muito difícil leva à desistência; aquela de dificuldade moderada, possível de ser realizada, é a que incentiva a força motivacional.

Sintetizando, nem sempre o sucesso leva à motivação. Depende de *quem* o obtém e como reage frente a esse resultado, além da forma *como* é obtido, ou seja, quanto esforço é despendido para sua obtenção. Várias classes de teorias motivacionais, originadas na psicologia geral, também têm implicações na motivação para a aprendizagem de L2 e LE. Oxford e Shearin (1994) citam algumas:

1. A Teoria das Necessidades, que abrange a Hierarquia das Necessidades e a Necessidade de Atingir Resultados. Medo do Fracasso e Medo do Sucesso. A primeira, segundo Maslow (1970), progride em cinco níveis: fisiológicas, de segurança, de pertencimento, de estima e de auto-realização. O conceito básico dessa hierarquia é o de que as necessidades físicas fundamentais precisam ser satisfeitas antes das necessidades mais psicológicas. A segunda é relacionada, como o nome sugere, ao medo do fracasso ou do sucesso. De acordo com essa teoria, a motivação é afetada pelas experiências passadas, quando o evento ocorre em situações semelhantes àsquelas vivenciadas anteriormente, ou seja, o sucesso em determinada situação passada leva a pessoa a adotar um comportamento de êxito em situação semelhante, no futuro; o fracasso, por sua vez, leva ao enfraquecimento desse tipo de comportamento. Isso não se aplica da mesma forma a todas as situações, mas varia de uma área para outra em uma determinada pessoa (CRANDALL, *apud* OXFORD e SHEARIN, 1994).

2. Pelas Teorias da Instrumentalidade, o indivíduo se dedica a alguma atividade na expectativa de um valor esperado. Elas incluem a Teoria do Valor Esperado de Atkinson e as Teorias do Estabelecimento de Objetivos. Conforme esse autor, não só a motivação para o sucesso mas também a probabilidade de sucesso -

expectativa - e o valor incentivo do sucesso - valência - levam a comportamentos orientados para a obtenção de êxito. Se, por um lado, tem-se o sucesso e a satisfação, por outro, tem-se o fracasso e a vergonha. No caso de alguém ter fracassado e ter sido punido ou ridicularizado, sua tendência será a de evitar o fracasso escolhendo uma tarefa muito fácil, para não falhar, ou muito difícil, por cujo fracasso não haveria vergonha. As Teorias do Estabelecimento de Objetivos propõem que o desempenho é relacionado aos objetivos aceitos pelo indivíduo.

3. As Teorias da Equidade caracterizam-se pela proporção matemática entre insumos e resultados. O insumo se refere a tudo que o indivíduo acredita contribuir para o trabalho; o resultado se refere ao produto da situação que o mesmo percebe como tendo valor pessoal. Estabelecida a proporção, o indivíduo compara-a com seus padrões internos ou com o significado que essa proporção tem para o meio externo. A discrepância dessa proporção resultará em desmotivação. Esta interfere na motivação para a aprendizagem na medida em que, segundo a avaliação do aprendiz, os resultados prováveis recompensem o esforço despendido. Como a aprendizagem da L2 ou LE é alcançável em um prazo relativamente longo, pode haver alunos que consideram não valer a pena tanto esforço e por isso se tomam desmotivados.

4. A Teoria do Reforço atribui ao comportamento individual a associação de estímulo, resposta e recompensa. Segundo a mesma, o aluno atinge objetivos pela nota ou conceito, certificado, prazer, reconhecimento pessoal e grupai, carreira, independência financeira, e outros. Esta parece ser a teoria cuja aplicação mais se verifica em sala de aula, principalmente em forma de recompensas extrínsecas, tais como notas/conceitos, prêmios, elogios. Contudo, as recompensas intrínsecas, vindas do aluno ou da tarefa lingüística propriamente dita, têm se mostrado mais valiosas para a motivação do que as recompensas extrínsecas.

As teorias apresentadas descrevem a motivação sob ângulos diferentes e fornecem subsídios relevantes para seu entendimento. Não há, porém, conhecimento da existência de estudo relacionando essas teorias entre si, ou que sugiram a relevância de uma ou de outra em situações específicas.

A área motivacional referente à aprendizagem do Inglês como LE, em contextos monolíngües, é carente de estudos específicos, DÖRNYEI (1994a), em uma tentativa de condensar várias linhas teóricas, elaborou um esquema de componentes motivacionais nessa área, incluindo variáveis referentes ao contexto de aprendizagem formal, apresentando, ao mesmo tempo, uma visão mais ampla do construto motivacional. Nesse esquema, os componentes motivacionais estão categorizados em três dimensões principais: o Nível da Língua, o Nível do Aprendiz e o Nível da Situação de Aprendizagem, conforme o Quadro 1.

A seguir, apresenta-se uma compreensão de cada um dos componentes do esquema em referência, bem como o relato de estudos já realizados, abordando vários aspectos que podem interferir na motivação.

Quadro 1: Esquema de componentes motivacionais para o aprendizado da LE, segundo DÖRNYEI (1994 a).

Nível Lingüístico:

- Subsistema motivacional integrativo
- Subsistema motivacional instrumental

Nível do aprendiz:

- Desejo de perfeição
- Autoconfiança
  - . Ansiedade no uso da língua
  - . Competência percebida na L2

- . Atribuições causais
- . Auto-eficácia

#### Nível da situação de aprendizagem

- Curso - Componentes motivacionais específicos:
  - . Interesse
  - . Relevância
  - . Expectativa
  - . Satisfação
- Professor: Componentes motivacionais específicos:
  - . Motivo afiliativo
  - . Tipo de autoridade
  - . Socialização direta da motivação
  - . Modelagem
  - . Apresentação da tarefa
  - . 'Feedback'
- Grupo - Componentes motivacionais específicos:
  - . Orientação para a meta
  - . Sistema de norma e recompensa
  - . Coesão grupal
  - . Estruturação do objetivo em sala de aula

### 2.1 Nível lingüístico: subsistema integrativo e subsistema instrumental

Subsistema integrativo: esse nível é o mais geral e focaliza orientações e motivos relacionados ao contexto. A ênfase não é colocada nas atitudes, já que aprendizes de LE não têm, normalmente, muito contato com a comunidade lingüística da língua alvo para poder formar atitudes a seu respeito. Tais motivos referem-se, basicamente, à cultura, à comunidade onde a língua é falada e à utilidade da proficiência na língua, abrangendo quatro itens: 1) *interesse em pessoas, culturas e línguas estrangeiras*, que é acompanhado pela satisfação real encontrada na aprendizagem da língua e o gosto por produtos socio-culturais da língua alvo, por exemplo, o entendimento de filmes, vídeos, músicas, a visão do estudo do inglês como um meio de aprender sobre outras culturas e povos, e atitudes para a aprendizagem da língua; 2) *desejo de conhecimento e valores associados ao inglês*, que é entendido como o desejo de ampliar a visão de mundo, estar atualizado com o desenvolvimento cultural e intelectual evitando o provincialismo e o isolamento, por exemplo, a leitura de jornais, revistas e literaturas variadas, o entendimento de que o domínio da língua inglesa contribui para ampliar a visão de mundo, e de que todos deveriam aprender inglês, e posturas positivas em relação aos povos falantes do inglês; 3) *desejo de novos estímulos e desafios*, entendido como o próprio desafio de aprender a língua e usá-la em situações interacionais com estrangeiros, tais como, em viagens como turista, fazendo amizades e/ou mantendo contato com estrangeiros; 4) *motivo assimilativo*, que se refere ao desejo de integrar-se em uma comunidade nova com a ajuda da língua alvo. como, por exemplo, o desejo de passar um tempo no exterior. Este é, na verdade, parcialmente integrativo,



no sentido de que poderá haver alguma forma de integração com a comunidade lingüística, bem como parcialmente instrumental, no sentido de que esse contato pode se reverter em benefícios pragmáticos ou que contribuam para a carreira profissional (Dörnyei, 1990).

Subsistema instrumental: conforme DÖRNYEI (1990:64), a motivação instrumental é associada a razões pragmáticas para aprender a língua, como obter reconhecimento social, e à carreira profissional, levando-se em conta que isso implica a aquisição de competência especial - motivos intrínsecos - e implica, também, recompensas advindas dessa competência -motivos extrínsecos. Assim, esse subsistema "é concebido como um conjunto de motivos organizados pela luta pela carreira futura do indivíduo" e inclui objetivos como a leitura de literatura técnica, a escrita de artigos/conferências, o trabalho no exterior ou em locais que exijam o domínio do inglês, contatos com colegas estrangeiros, reputação profissional, prestação de exames por razões pragmáticas, entre outros.

DÖRNYEI (1990) observa que os subsistemas instrumental e integrativo se cruzam em algumas áreas. Por exemplo, manter contato com colegas estrangeiros - instrumental - também pode ser um desafio - integrativo; aprender sobre o que está acontecendo no mundo - integrativo -também pode ajudar no âmbito profissional, pode trazer benefícios pragmáticos e pode ajudar na escrita de artigos e conferências - instrumentais.

Esse subsistema pode ter influência considerável na motivação em contextos típicos de aquisição de EE, especialmente o inglês, já que esse aprendizado é carregado de uma série de condições específicas que sugerem sua necessidade. No contexto brasileiro, por exemplo, o conhecimento do inglês se faz necessário para ingresso na universidade, ter acesso a literaturas atualizadas para o estudo em outras áreas do conhecimento, por exigência de universidades para ingresso em cursos de pós-graduação - mestrado e doutorado - e, no contexto globalizado de hoje, seu estudo se justifica pela necessidade de domínio de uma língua que possibilite a comunicação com outros povos. Com referência às necessidades de comunicação, LIGHTBOWN e SPADA (1999) citam-nas como fatores motivacionais importantes na aprendizagem da L2, e acrescentam que a percepção do valor comunicativo da língua motiva a adquirir proficiência.

## **2.2 Nível do aprendiz**

Dois componentes motivacionais subjacentes podem ser identificados: 1) desejo de perfeição, que se refere ao desejo de atingir determinado nível e de ser aprovado em exames públicos de línguas, incluindo o interesse na excelência por amor próprio e a disposição de começar e de trabalhar com intensidade em atividades que levem ao êxito. 2) autoconfiança, que inclui fatores internos como ansiedade, competência na L2, atribuições causais e auto-eficácia. CLEMENT (1980, *apud* GARDNER et al., 1997) propõe definir a autoconfiança como a percepção da confiança no uso da L2 e a ausência de ansiedade no aprendizado ou no uso da língua. CLEMENT et al. (1994:422) afirmam que "a autoconfiança inclui dois componentes: ...: a ansiedade como o aspecto afetivo e a auto-avaliação da proficiência como o componente cognitivo". A ansiedade reflete a apreensão do aprendiz na sala de aula ou em contextos de uso da língua. Segundo os autores, o grau de autoconfiança está correlacionado com a proficiência na L2. Quanto às atribuições causais, essas são embasadas na teoria das atribuições, já comentada, segundo a qual o indivíduo procura saber por que os eventos acontecem e acredita que o comportamento futuro é, em parte, embasado em eventos passados. Essas atribuições podem ser percebidas como sendo próprias do indivíduo, tais como esforço e habilidade, ou alheias ao indivíduo, tais como sorte e dificuldade da tarefa. Tais atribuições, internas ou externas ao indivíduo, parecem ter relação com a auto-eficácia. As atitudes de um indivíduo diante das

experiências de aprendizagem - positivas ou negativas - podem ter uma influência causal sobre o sucesso real (WEINER, 1986, *apud* TREMBLAY e GARDNER, 1994). A auto-eficácia se refere à crença que cada um possui de suas capacidades. Há alunos que julgam ter controle sobre os eventos, ou seja, que são capazes de administrá-los e acreditam que seu esforço pode levar ao sucesso; outros, no entanto, não acreditam na capacidade própria de exercer esse controle, não acreditam no êxito através de suas ações atribuindo a si mesmos o fracasso. Tal descrença pode levar a sentimentos de baixa estima que, por sua vez, leva à baixa tomada de riscos e outros comportamentos não compatíveis com o êxito da aprendizagem. A autoconfiança pode ser medida em termos de proficiência percebida enquanto a auto-eficácia está mais relacionada ao nível de desempenho que o indivíduo acredita poder chegar em algum momento futuro.

Sintetizando, pode-se dizer que a autoconfiança se manifesta pela confiança no uso da L2 e pela ausência de ansiedade. A auto-eficácia se refere à crença que cada um tem das suas habilidades em atingir objetivos, produzir resultados e desempenhar tarefas, que, por sua vez, também influencia a autoconfiança.

### 2.3 Nível da situação de aprendizagem

No nível da situação de aprendizagem são incluídos componentes motivacionais relacionados à situação de aprendizagem formal, abrangendo vários aspectos da aprendizagem da língua no contexto de sala de aula. Esses componentes abrangem motivos intrínsecos e extrínsecos, além de condições motivacionais referentes a três áreas, especificadas a seguir:

a) Componentes motivacionais específicos do *curso*, que inclui aspectos referentes ao *programei*, *materiais de ensino*, *métodos de ensino* e *tarefas de aprendizagem* e é descrito dentro de quatro condições motivacionais: o interesse intrínseco; a relevância da instrução para as necessidades, valores ou objetivos do aprendiz; a expectativa de sucesso; e a satisfação nos resultados de uma atividade associada a recompensas intrínsecas e extrínsecas.

Nos últimos anos, os programas de ensino têm procurado contemplar as necessidades dos aprendizes e têm salientado o ensino comunicativo e contextualizado. Os objetivos desse tipo de programa estão inteiramente coerentes com recentes desenvolvimentos na área motivacional. Programas direcionados para o ensino de estratégias de aprendizagem também podem instigar a motivação do aprendiz na medida em que desenvolvem sua autonomia. O programa que não é relevante para o aluno pode levá-lo a atitudes negativas e, às vezes, até ao abandono completo do estudo da LE.

Os materiais utilizados em aula, do ponto de vista motivacional, podem ser considerados de acordo com sua forma e conteúdo. Embora existam poucos estudos empíricos a respeito do efeito do material na motivação, os escritores de livros textos se empenham cada vez mais em produzir livros com apresentação visual variada e atraente, com ilustrações coloridas e fotos, e procuram adequar os níveis de estruturas lingüísticas e pragmáticas conforme a idade e cultura dos aprendizes. Porém, é comum o uso de materiais importados, inadequados à realidade da escola. Além do livro texto, o ensino da LE demanda o uso de uma variedade de outros materiais, como os visuais, concretos, e outros específicos para utilização do computador como um meio tecnológico didático auxiliar. Entretanto, não se conhecem estudos que relacionem o efeito desses materiais na motivação do aluno.

Quanto aos métodos de ensino, os métodos comunicativos parecem favorecer o aspecto motivacional. Na medida em que vêm ao encontro das necessidades comunicativas do aprendiz, de seu interesse e de sua expectativa. Conforme a colocação de LIGHTBOWN e SPADA (1999), já referida neste trabalho, a percepção do valor comunicativo da língua é um aspecto relevante na motivação do aprendiz.

As tarefas de aprendizagem são vistas como parte das atividades propostas em classe e, como tais, parecem estar mais relacionadas ao conteúdo e procedimentos para sua realização. GÓMEZ (1999:65) sugere que "o conteúdo e o procedimento constituem os focos ou centros motivadores em torno dos quais se aglutinam os traços motivadores". SANCHEZ (1993, *apud* GOMES, 1999) estabelece uma série de características inerentes a esses aspectos: interesse e novidade do conteúdo, forma como a tarefa é proposta, tipo de problema proposto, preenchimento de um vazio de saber, criatividade propiciada, participação de outros sentidos, existência de um prêmio, caráter lúdico, caráter social - colaboração e participação em grupo-, possibilidade de sucesso na tarefa, reforço da personalidade na tarefa, estratégia de trabalho, percepção de utilidade na tarefa, sucesso em tarefas similares, curiosidade suscitada pela atividade, além de novidade e mudança com relação ao que é habitual.

b) Componentes motivacionais específicos do professor: referem-se aos comportamentos e à personalidade do professor refletidos no seu estilo de ensino; à socialização direta da motivação do aluno através da modelagem, da apresentação da tarefa e do 'feedback' dado aos alunos e também incluem motivos afiliativos. Esses se referem à necessidade de agradar alguém, que pode ser o professor, os pais, ou outras pessoas.

Três características básicas do professor que favorecem a aprendizagem são apontadas por DÖRNYEI: empatia, congruência e aceitação. A empatia se refere à habilidade de colocar-se no lugar do aluno e, assim, ser sensível a suas necessidades, sentimentos e perspectivas; a congruência implica ser coerente e autêntico; a aceitação diz respeito à habilidade no trato das diversidades e diferenças, próprias do ser humano.

A socialização da motivação, que implica desenvolver e estimular a motivação dos aprendizes, engloba três aspectos: 1) a modelagem, que se refere à habilidade de modelar as atitudes do aluno e orientações para a aprendizagem, através de mensagens dadas em aula; 2) a apresentação da tarefa, que envolve a habilidade de esclarecer o propósito da tarefa, seu valor prático e interesse potencial, despertando o interesse do aluno e a consciência metacognitiva; 3) o 'feedback', na forma de retorno positivo do professor, que é tido como um tipo de recompensa extrínseca que se reflete fortemente na motivação do aluno.

Esses aspectos, que se referem especificamente ao professor, afetam sobremaneira o estado emocional do aprendiz na medida em que contemplam, ou não, suas expectativas.

c) Componentes motivacionais específicos do grupo referem-se à dinâmica de grupo que ocorre no grupo do aprendiz e incluem orientação para os objetivos, o sistema de normas e recompensas, e a estrutura da aula no que se refere à competitividade, cooperação ou individualidade.

A importância do grupo na motivação está bem evidenciada na afirmação de SWEZEY, MELTZER e SALAS (1994, *apud* DÖRNYEI, 1998:130):

a maioria das teorias da motivação na psicologia convencional tenta explicar os processos motivacionais em nível individual, muito embora a ação conduzida nos grupos possa mostrar características motivacionais que emergem do grupo como uma unidade social e não de membros individuais.

Na aprendizagem da LE, que ocorre predominantemente em contexto formal, a consideração das características motivacionais a partir do grupo parece se tornar mais relevante, já que o uso lingüístico se dá em situações de interação em um contexto social, e o contexto de uso lingüístico, nesse caso e na maioria das vezes, é a sala de aula e a turma. Neste sentido, os motivos internos do aprendiz podem ser influenciados por tal contexto.

Desta forma, a dimensão social da motivação para a aprendizagem da LE não se limita a atitudes em relação à comunidade da língua alvo, como tem sido relacionado pela pesquisa tradicional, mas é fortemente influenciada pela integração do aprendiz em seu grupo no contexto escolar. A dinâmica de grupo tem relevância particular para a instrução da LE, pois é nesse grupo que o aluno tem oportunidade de exercitar o uso da língua devido à carência de contatos com usuários da língua alvo fora da sala de aula. Metodologias de ensino correntes objetivam desenvolver competência comunicativa no aprendiz, promovendo a interação, de forma que os aprendizes participem de eventos comunicativos em aula. Conforme SHAW (1981, *apud* CLEMENT et al. 1994), um fator tomado como um índice do nível do desenvolvimento do grupo é a coesão grupal, que está relacionada à relação intragrupo e à qualidade e quantidade de interação. Os autores afirmam que a coesão grupal estaria relacionada à avaliação do contexto de aprendizagem, e à ansiedade mais baixa e maior autoconfiança.

Em linhas gerais, o ensino pode ser direcionado de forma mais individualizada, mais competitiva ou mais cooperativa. O contexto de ensino cooperativo, na sala de aula, dá ao aprendiz a oportunidade de participar da organização do processo de ensino. Essa participação contribui para o preenchimento de sua necessidade de autonomia, pois o mesmo age por vontade própria e não por ordem de outrem, e isso contribui para levá-lo a um estado motivado. Com referência a este aspecto, LIGHTBOWN e SPADA (1999) ressaltam que só pressões externas desmotivam e levam a atitudes negativas em relação ao aprendizado.

Outro aspecto relacionado ao grupo é o estabelecimento de objetivos a serem atingidos. PINTRICH e SCHUNK (1996, *apud* DÖRNYEI, 1998:118) definem a motivação como "o processo por meio do qual a atividade direcionada para o objetivo é instigada e sustentada" e BROWN (1994) cita as avaliações periódicas da aprendizagem como fatores importantes como recurso motivacional, considerando-as sub-objetivos ou objetivos de curto prazo que vão sendo atingidos gradativamente, mantendo, assim, o estado motivado que daria sustentação ao esforço para alcançar o objetivo maior, de longo prazo, no caso, o aprendizado da LE.

Por outro lado, COOPER (1981, *apud* FREEMAN e LONG, 1991:175) enfatiza a importância do contexto de aprendizagem e não do objetivo estabelecido ao afirmar que "se a maioria dos estudantes tivessem que conhecer uma determinada língua estrangeira para atingir algum objetivo para si próprios, a maioria a aprenderia".

Pode-se dizer, então, que o contexto de aprendizagem proporciona as condições necessárias para que os objetivos propostos sejam atingidos e que também pode, em situações propícias, sensibilizar o aluno despertando seu interesse pelo aprendizado da língua.

Sintetizando, o esquema de componentes motivacionais apresentado por Dörnyei (1994a) pode ser entendido em três dimensões distintas: o nível lingüístico, abrangendo os motivos que orientam o interesse do aluno na aprendizagem da LE; o nível do aprendiz, abrangendo as capacidades que o aluno possui ou acredita possuir para ter sucesso nessa aprendizagem; e o nível da situação de aprendizagem, abrangendo as condições facilitadoras para que a aprendizagem ocorra.

Tal esquema é abrangente e inclui aspectos referentes ao contexto de aprendizagem formal, revelando-se, por isso, mais adequado ao estudo da motivação para a aprendizagem de inglês como LE. Sua limitação, colocada pelo próprio autor, é que o mesmo não propõe qualquer relação dos componentes entre si, além de grande parte de seus componentes ainda necessitarem de estudos empíricos que confirmem sua validade. A busca de entendimento desses componentes procurou mostrar inúmeras variáveis pessoais e contextuais que interferem na motivação para a aprendizagem da LE como ponto de partida para o aprofundamento desse tema através de estudos e pesquisas.

## **Conclusão**

A motivação é um fenômeno complexo e, em muitos aspectos, ainda desconhecido. Apesar de grande parte dos professores e pesquisadores estarem conscientes de sua importância, poucos têm se aventurado a trilhar o caminho árduo de seu estudo.

Revisando a literatura que trata do assunto, pode-se perceber que a motivação para a aprendizagem da LE é carente de estudos, praticamente inexistindo publicações na área, e é baseada, na sua quase totalidade, em teorias aplicáveis à L2, que, como foi visto, se reveste de características muito diferentes. Mesmo na motivação para a aprendizagem da L2, com raras exceções, por exemplo Gardner e seus colaboradores (1959, 1972, 1985, 1988), os estudos são recentes e com poucos dados empíricos que comprovem as diversas teorias.

Assim, o estudo da motivação para a aprendizagem da LE esbarra em dificultadores, como a falta de bibliografia específica na área, a abundância de teorias e pressupostos teóricos, e a falta de taxonomia adequada para descrevê-la, entre outros. No entanto, no momento atual, em que abordagens de ensino têm se voltado para a aprendizagem e, em consequência, para o aprendiz, esse tema passou a despertar o interesse dos profissionais do ensino revelando-se um campo de estudo bastante amplo. No presente estudo, o esforço foi direcionado na compreensão do tema e de fatores concernentes ao mesmo. A partir dele, constata-se a necessidade de outros estudos, tais como pesquisas etnográficas e longitudinais, que envolvam situações concretas de aprendizagem em sala de aula, e em contextos diferentes, para identificar pontos relevantes que influenciam a motivação e que possam ser generalizados. Espera-se que sirva de incentivo para outros pesquisadores e professores interessados em investigar formas de melhorar seu ensino e de qualificar melhor o ensino do inglês.

## **Referências bibliográficas**

ALMEIDA FILHO et al. **A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º Grau**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, no. 17, Unicamp. 1991.

BROWN, H.D. **Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Prentice Hall Inc. USA. 1994.

CLEMENT, R., DORNYEI, Z. e NOELS, K. **A Motivation, Self-confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom**. Language Learning, 44, 417-48. 1994.

CLEMENT, R. e KRUIDENIER, B.C. **Orientations in Second Language Acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence**. Language Learning, 33, 273-291. 1983.

CROOKES, G e SCHMIDT, R.W. **Motivation: Reopening the Research Agenda**. Language Learning, 41, 469-512. 1991.

DICKINSON, L. **Autonomy and motivation - A Literature Review**. System, 23:2. 165-174. 1995.

DORNYEI, Z. **Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning**. Language Learning, 40:1, 45-78. 1990.

DORNYEI, Z. **Motivation in Second and Foreign Language Learning.** Language Teaching. 31. 117-135. 1998.

DORNYEI, Z. **Motivation and Motivation in the Foreign Language Classroom.** The Modern Language Journal, 78, iii, 273-284. 1994a.

DORNYEI, Z. **Understanding L2 Motivation: On with the Challenge!** The Modern Language Journal. 78. iv. 515-523. 1994b.

DORNYEI, Z. **Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation.** The Modern Language Journal, 8 Liv, 482-493. 1997.

DORNYEI, Z. E MALDEREZ A. **Group Dynamics and Foreign Language Teaching.** System. 25/1, 65-81, 1997.

FREEMAN, LARSEN, D. e LONG. **An Introduction to Second Language Research.** Longman, Inc. New York. 1991.1991.

GARDNER, R.C. **Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation.** London. Edward Arnold. 1985.

\_\_\_\_\_. **The socio-educational Model of Second Language Learning: Assumptions, Findings, and Issues.** Language Learning, 38, 101-126, 1988.

GARDNER, R.C, TREMBLAY, P.E, e MASGORET. A M. **Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation.** The Modern Language Journal, 81. 344-362. 1997.

GARDNER, R. C. e LAMBERT. W. E. **Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.** Newbury House Publishers. Rowley. Massachusetts. 1972.

**Motivacional Variables in Second Language Acquisition.** Canadian Journal of Psychology, 13.266-272,1959.

GASS. S. M. e SELINKER, L. **Second Language Acquisition An Introductory Course.** Lawrence Erlbaum Associates. Inc.Publishers. New Jersey. 1994.

GOMEZ, P.C. **A motivação no Processo Ensino/aprendizagem de Idiomas: Um Enfoque Desvinculado dos Postulados de Gardner e Lambert.** Trabalhos de Lingüística Aplicada. Campinas. 34, 53-77. 1999.

1 Kill IB OWN. P.M. e SPADA. N. **How Languages are Learned.** Oxford University Press. New York. 1999.

MASLOW, A.D. **Motivation and Personality.** Harper & Row publishers. New York, 1970.

NICKEL, G. **The Role of Interlanguage in Foreign Language Teaching.** Irai, XXXVI/1. 1998.

OXFORD, R. e SHEAR IN. J. **Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework.** The Modern Language Journal, 78 i, 12-28.1994.

TREMBLAY, P. F. e GARDNER, R. C. **Expanding the Motivation Construct in Language Learning.** The Modern Language Journal 79. 1995.

TREMBLAY, P. F. e GARDNER, R. C. **On Motivation:** Measurement and Conceptual Considerations. The Modern Language Journal 78. 1994.